

La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información

Prof. Dr. Andreas Grünewald*

Resumen

Los resultados expuestos en este artículo se basan en una investigación sobre el tema software y uso de Internet en la clase de español: desarrollo de la motivación y la autoevaluación (Grünewald, 2006). El presente estudio tiene por objeto comprobar: a) si existe y, en caso afirmativo, cómo cambia la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera usando el ordenador, así como la actitud de los sujetos con respecto a la lengua extranjera en sí cuando trabajan con software didáctico y con Internet; b) cómo perciben los alumnos su propio progreso en el aprendizaje cuando trabajan con el ordenador; c) si pueden observarse relaciones de algún tipo entre el aumento de la motivación y el incremento del éxito en el aprendizaje que el alumno percibe a título individual.

Palabras Clave:

Motivación, interés, autoevaluación, español como lengua extranjera, ordenador, Internet, software, estudio empírico.

Abstract

The research results presented in this article are based on a study on how software and Internet use in the Spanish foreign language classroom effect the pupils motivation and self-reflection (Grünewald, 2006). The main objectives of this study are to examine a) whether and —if so— how the learners attitudes towards the foreign language and their learning motivation develop when using language learning software and the Internet, b) how the learners assess their own progress, and c) whether correlations between an increasing motivation and an individually perceived learning success can be observed. This contribution focuses on motivation theories and their relevance for the language learning process.

Keywords:

Motivation, interest, Internet and software in classroom, spanish as an foreign language, language learning and computer, L2-motivation.

*Universidad de Hamburgo, Alemania
Andreas.Gruenewald@uni-hamburg.de

1. Estructura de la investigación

El estudio al que nos referimos se llevó a cabo en el marco de una investigación sobre el uso de software e Internet en la clase de español como lengua extranjera (Grünewald 2006. *Software-und Internetinsatz im Spanischunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung*), en un periodo temporal de entre cuatro y ocho semanas de clase de español con la aplicación de estas nuevas tecnologías. Por medio de un primer cuestionario, en parte abierto y destinado a recopilar los datos personales, la actitud ante la escuela, ante la lengua española en general y la enseñanza del español en particular, así como ante el uso de ordenadores en la escuela y en casa, se crearon retratos individuales de los alumnos como base para la posterior selección de casos aislados que después someter a un análisis más detallado.

Un segundo cuestionario sirvió para recoger la valoración subjetiva del éxito en el aprendizaje individual, el desarrollo de la motivación y la evaluación del trabajo con el ordenador. Gracias a las anotaciones sistemáticas en un corto plazo de tiempo («retrospectiva inmediata») que iban haciendo los alumnos en un «Diario de aprendizaje» previamente estructurado, donde se les pedía seguir determinadas indicaciones de selección, rellenar una serie de esquemas e introducir ciertos aspectos del desarrollo de su motivación en sistemas de coordenadas dados, fue posible registrar las oscilaciones dentro del intervalo temporal analizado. Para concluir, una entrevista guiada abierta a un grupo concreto de alumnos, seleccionados de acuerdo con el paradigma de investigación establecido en un principio, tuvo por objeto someter los respectivos resultados de los análisis a un proceso de validación comunicativa, además de permitir un conocimiento más profundo de la personalidad, la realidad mental y la postura individual de cada uno de los alumnos. El núcleo de nuestro trabajo empírico está basado en la descripción extensiva de los casos individuales de seis alumnos de entre los quince entrevistados.

Los datos proceden de 60 alumnos de los cursos superiores de la Enseñanza Secundaria (*Sekundarstufe II*) de un colegio de Hamburgo y dos colegios de Bremen. El estudio se llevó a cabo en un penúltimo curso de bachillerato (clase 12 de la enseñanza alemana, edad ~ 17/18 años) y en dos últimos cursos de bachillerato (clase 13, edad ~ 18/19 años) que cursaban español como lengua extranjera como asignatura troncal a un nivel básico (*Grundkurs*). Los alumnos, pues, se encontraban respectivamente en la mitad de su segundo y tercer año de español. Aproximadamente 2/3 de los sujetos eran de sexo femenino, 1/3 de sexo masculino. Los sujetos estudiaban español como 2.ª, 3.ª o 4.ª lengua extranjera (L2: 36%, L3: 39% ó L4: 25%), dependiendo de la oferta docente de sus respectivas escuelas y de su propia elección dentro de los itinerarios

que es obligatorio emprender a partir de la clase 9 alemana (equivalente al tercer curso de la Secundaria Obligatoria española). La recogida de datos del presente estudio remite exclusivamente a datos verbales (para más detalles relativos a la composición y estructuración del *setting* de la investigación véase Grunewald 2006, pp. 114-150).

2. Motivación

En el campo de la investigación en torno a la motivación se han desarrollado, en las últimas décadas, diversas teorías que se ocupan de cómo surge y cómo se mantiene la motivación e intentan explicar los diferentes estados motivacionales de los individuos (véanse, p. ej. Maslow, 1978; Atkinson, 1957; Heckhausen, 1965, 1980; Düwell, 1979; Spitzer, 1996; Rheinberg, 1980; 1985, 1989, 2000; Dörnyei, 1990, 1994a, 1994b, 2001a, 2001b). En el presente artículo tan sólo podré referirme a conceptos fundamentales de la motivación para, después, centrar la atención en un concepto de motivación específico aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1 Motivación integrativa frente a motivación instrumental

A partir de los estudios Gardner y Lambert (1972) se define la motivación en torno a las lenguas extranjeras como la función de las actitudes frente a los hablantes del idioma de llegada, frente a su país y frente a la propia lengua de llegada. Según esta concepción, el alumno posee una motivación integrativa cuando desea adquirir una lengua extranjera por interés hacia la cultura en la que dicha lengua se enmarca y con respecto a la cual posee de entrada una actitud positiva, y, posiblemente, también la aprende con la intención de llegar a ser un miembro de ese grupo de hablantes. Por otra parte, su motivación es instrumental cuando la adquisición de una lengua extranjera obedece a algún aspecto utilitario, es decir, cuando considera que es importante estudiarla, por ejemplo, para mejorar sus oportunidades laborales.

En cualquier caso, según Gardner y Lambert (1972, 15s.), la diferencia entre una motivación integrativa o instrumental no condiciona en modo alguno la intensidad de la motivación:

There is no reason to expect to find a relationship between one form or the other of motivational orientation and motivational intensity, since the instrumentally oriented learner could be as intense or more so than the integratively oriented student.

Para Gardner y Lambert, la motivación integrativa es condición necesaria para el éxito en la adquisición de una lengua extranjera en comunidades bilingües. Ésta es una idea que ha recibido muchas críticas (Düwell 1979, 15ss.; Macnamara, 1972), entre otros motivos sin duda porque, en áreas lingüísticas monolingües, la motivación integrativa es muy difícil de mantener a largo plazo si no se da un contacto con hablantes nativos de la correspondiente lengua extranjera. Puesto que la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas no suele ofrecer esta posibilidad, Düwell excluye que, en las circunstancias normales de la enseñanza de lenguas extranjeras, sea posible la existencia de una motivación basada en elementos integrativos (1979, 16). En mi opinión, sin embargo, este argumento ya no se sostiene en nuestros días. Cabe imaginar perfectamente que un alumno posea una motivación integrativa de cara al futuro o que esté en contacto con hablantes de la lengua extranjera que aprende y tenga la esperanza de que el aprendizaje traiga consigo la admisión en el correspondiente grupo de hablantes. En mi opinión, no cabe duda de que el concepto de Gardner y Lambert está aplicado de una forma absolutamente consecuente en la situación sociolingüística que investigaron. Sus estudios están referidos a Canadá, es decir: un país multilingüe. Es evidente que los elementos integrativos constituyen una parte esencial de la motivación en este contexto sociolingüístico. En el contexto en el cual aprenden los alumnos alemanes español como lengua extranjera resultará mucho más difícil hallar esos mismos motivos. Para investigar una situación comparable habría que analizar, por ejemplo, el caso de los alumnos de familias inmigrantes que estudian alemán como lengua de llegada o como lengua extranjera en la propia Alemania, puesto que en tales situaciones es muy probable que los elementos integrativos constituyan una parte considerable de su motivación, si bien el resto del contexto sigue siendo muy distinto de la situación de un país bilingüe como Canadá.

A la vista de que sea posible una presencia intraindividual simultánea de los dos tipos de motivación, integrativa e instrumental (Düwell 1979, 20) cabe, no obstante, poner en tela de juicio que los alumnos de la clase de lengua extranjera puedan clasificarse en dos tipos claramente diferenciados según cuál sea la motivación que muestran. La dicotomía motivación instrumental vs. integrativa resulta, pues, insostenible.

2.2 Motivación intrínseca y extrínseca

La dicotomía entre motivación integrativa frente a motivación instrumental —como expusimos antes— sólo es aplicable en contextos sociolingüísticos específicos y, por consiguiente, en el discurso científico se ha sustituido por una diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca. Una persona presentará una motivación intrínseca

cuando realiza la acción que sea por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos (temor, castigo, recompensas, etc.). Estos estímulos, por otro lado, conducen a la motivación extrínseca. El aprendizaje intrínseco consigue, por regla general, un grado de éxito mucho mayor que el extrínseco (véanse al respecto los estudios de Schiefele / Schreyer 1994 y Schiefele et al., 1993). Ciertamente, eso sí, que el éxito tampoco debe entenderse como un valor absoluto, sino como un «resultado que recibe una valoración positiva». En la investigación sobre las lenguas extranjeras, este concepto de motivación ha tenido una repercusión notable (véanse, entre otros, Dörnyei, 1998; Noels, 2003; Riemer, 2003), como también existen pruebas empíricas de su relevancia en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Riemer, 2003; Green, 1999; Dörnyei, 1990). En la realidad de la escuela, esta diferenciación sólo puede aplicarse dentro de ciertos límites, puesto que hay elementos de base, como son la enseñanza obligatoria, la evaluación general y las calificaciones finales, que constituyen estímulos extrínsecos inevitables. Así, por ejemplo, cuando un alumno en edad escolar juega entusiasmado a un juego de ordenador para aprender español fuera del horario escolar, podemos hablar de motivación intrínseca. Ahora bien, si juega al mismo juego con el mismo entusiasmo dentro del horario escolar y en la clase, tendríamos que hablar de motivación extrínseca, puesto que cabe la posibilidad de que termine recibiendo una calificación por ello. Se ha impuesto, por lo tanto, hablar de motivación intrínseca cuando el estímulo que surge de la propia acción es suficiente por sí mismo y no requiere estímulos ulteriores (Hartinger et al., 2002, p. 36). Por eso ha sido importante para este estudio incrementar el valor que se concede a los ordenadores y a Internet en la realidad extraescolar de los alumnos que han participado en la investigación.

Para incrementar la motivación contamos con una serie de técnicas y puntos de apoyo, si bien no hemos de perder de vista el hecho de que requieren que tanto los alumnos como los profesores adopten un papel activo. Werner Stangl (1998) nos proporciona algunas indicaciones que, en su opinión, redundan en un incremento duradero de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca en el aula en general; podríamos, pues, adaptarlas como sigue para la clase de idiomas en particular:

Aumento de la motivación intrínseca
<p>Contenidos: Los alumnos deberían tener la posibilidad de escoger individualmente los núcleos temáticos principales en función de sus respectivos intereses personales (por ej., tener voz a la hora de decidir la selección de textos, música, películas, etc.; a la hora de escoger los temas dentro de un catálogo dado, etc.)</p>
<p>Materiales y recursos: un diseño estético, original y con sentido del humor —o también un diseño provocativo— despierta la curiosidad y aumenta las ganas de trabajar y utilizar los correspondientes recursos.</p>

<p>Actividades de aprendizaje: Los alumnos se «entregan por completo» a una actividad cuando están implicados en ella de manera activa, cuando tienen la oportunidad de probar o crear algo de forma lúdica, cuando trabajan para resolver un problema concreto (comunicación escrita real con hablantes nativos, por ejemplo en un proyecto basado en el correo electrónico como preparación de un intercambio) o tienen que debatir unos con otros para algo. De esta forma se crean situaciones que viabilizan la construcción de realidades por parte de los alumnos.</p>
<p>Entorno del aprendizaje: debería reunir las características necesarias para cubrir las necesidades humanas básicas y ser experimentado como un entorno positivo (por ejemplo, los alumnos deben contar con suficiente espacio, una temperatura agradable, asientos cómodos, aire fresco...). Más allá, deberían tenerse en cuenta las necesidades 'culturales' y 'sociales' (por ejemplo, contar con el apoyo de ordenadores en la clase de idiomas).</p>

Cuadro 1: Incremento de la motivación intrínseca en la clase de idiomas

Aumento de la motivación extrínseca
<p>Estructuración: al delimitar pasos concretos en el trabajo, el proceso de aprendizaje se estructura y hace posible el refuerzo explícito de los resultados intermedios. Los alumnos no se encuentran, pues, ante una 'montaña de material', sino que reconocen tareas parciales concretas que deben resolver (por ejemplo, ayudando a tomar conciencia de la lógica de una progresión).</p>
<p>Priorización: la dosificación del refuerzo (por ejemplo, a través de un número dado de puntos a conseguir) debe hacer posible reconocer en qué medida determinados contenidos o resultados parciales son relevantes o fundamentales. De este modo es más fácil evitar el 'perderse en aspectos secundarios' (por ejemplo, explicitando los criterios de evaluación).</p>
<p>Feedback: mediante la asociación de ciertas recompensas con resultados del trabajo comprobables, los alumnos reciben una retroalimentación acerca del estado de sus conocimientos, así como de su nivel de rendimiento. De este modo puede evitarse el peligro de que la sensación de 'haber comprendido o aprendido algo' por parte de los alumnos sea meramente ilusoria (por ejemplo, mediante explicaciones verbales de la evaluación realizada, comentario de las correcciones después de los exámenes o pruebas...)</p>

Cuadro 2: Incremento de la motivación extrínseca en la clase de idiomas

La experiencia de la propia competencia parece ejercer una influencia positiva en la motivación de los alumnos. Harter (1981) parte de la base de que una persona que posee una motivación intrínseca, también estará convencida de tener una competencia mayor en el correspondiente campo de conocimientos que otra persona, cuya motivación sólo sea extrínseca (en relación con esto, véanse también las hipótesis sobre la autoinfluencia de Deci/Ryan, 1993). Dado que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el cual la tan necesaria experiencia del

propio éxito en el aprendizaje no se tiene hasta un momento relativamente avanzado, es importante crear situaciones en las que los alumnos tengan la ocasión de tomar conciencia de la competencia que van adquiriendo. Así pues, en la clase de lengua extranjera impartida en un entorno de lengua alemana es necesario que también el éxito en situaciones comunicativas simuladas (*role play*, debates, etc.), en la producción o recepción de un texto o la solución de determinadas tareas puedan definirse como éxito o experiencia de éxito en el aprendizaje general. Más allá de esto, gracias a las nuevas tecnologías en el campo de las comunicaciones también es posible crear situaciones comunicativas auténticas que permiten al alumno tomar conciencia de su éxito en el aprendizaje en un contexto absolutamente real.

2.3 Relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje

Los neurofisiólogos valoran enormemente el papel de la motivación y la emoción en el aprendizaje está muy valorado:

[El aprendizaje] está influido por factores que en gran medida actúan de manera inconsciente y guardan una estrecha relación con la motivación y las emociones. [...] Sin componentes emocionales, en el aprendizaje no funciona nada de nada. (Roth/Siebert, 2003, 16s.)

Roth (2003b, 23) considera que los factores que desempeñan un papel importante tanto en el aprendizaje como en la enseñanza son los siguientes:

1. La motivación y credibilidad del profesor.
2. Las condiciones de partida individuales y emocionales de los alumnos.
3. La motivación tanto situacional como general y la disposición a aprender de los alumnos.
4. La motivación especial que una materia determinada despierta en los alumnos, sus conocimientos previos y el estado emocional del momento.
5. El contexto de enseñanza y aprendizaje específico.

Mientras que los primeros tres factores tienen que ver con disposiciones generales por parte de los alumnos y del profesor, los dos últimos remiten al contexto específico del aprendizaje y a la motivación que una determinada materia despierta en el alumno. Ciertos descubrimientos neurofisiológicos nos permiten extraer la conclusión de que la situación del aprendizaje debe resultar atractiva a los alumnos. La disposición general al aprendizaje guarda una estrecha relación con ello, concretamente «por medio de la atención y de la producción de determinadas sustancias específicas que fomentan el

aprendizaje, por ejemplo la noradrenalina y la acetilcolina» (Roth, 2003b, 25). El aprendizaje tiene que experimentarse como un estímulo positivo; las situaciones de aprendizaje que no estimulan en modo alguno al alumno se perciben como exentas de interés, es decir: ni siquiera entrarían en la categoría de estímulos.

Los resultados de las investigaciones del campo de la neurofisiología subrayan, además, que el interés y la motivación influyen positivamente en el aprendizaje. Al parecer, la existencia de interés y motivación por algo puede constatararse por un aumento de la actividad de los sistemas productores de noradrenalina, dopamina y colina (Roth, 2003b, 25). El aumento de la actividad de estos sistemas conduce a un incremento de la atención y la concentración, así como de la expectativa de recompensa. De este modo fomentan también la fijación de los contenidos en la memoria a largo plazo. El propio Roth señala que, no obstante, por el momento desconocemos cómo funciona en concreto este mecanismo (Roth 2003b, 26).

Es evidente que el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje influye a la hora de retener los contenidos. El aprendizaje no sólo depende del grado de conocimientos previos, la atención y el interés, sino también del contexto en el que se realiza. Roth (2003b) señala que junto a todo contenido que se aprende como tal se fijan también, de manera asociada, otros elementos como: quién lo transmite (memoria de la fuente), cuándo y dónde se transmite (memoria del lugar y el momento). Este contexto, pues, también resulta determinante en el éxito del aprendizaje y, de entrada, se almacena en la memoria junto con el contenido propiamente dicho. Dicho de otro modo, el propio contexto del aprendizaje (la persona, el lugar, el momento) ya tiene un efecto positivo o negativo a la hora de recuperar un contenido asimilado. Unos contenidos adquiridos por alumnos faltos de motivación y en un contexto conflictivo o intimidatorio tendrían, por lo tanto, escasas probabilidades de quedar fijados en la memoria de forma duradera (Roth, 2003b).

2.4 Conceptos de motivación específicos del aprendizaje de una lengua extranjera

En un estudio hecho para el contexto de la clase de idiomas fuera del país originario (en su caso, la enseñanza de inglés en Hungría), Dörnyei (1990) analizó los distintos componentes de la motivación L2. Las actitudes frente a la cultura de la lengua de destino mostraron ser indiferentes (motivación integrativa). En cambio, Dörnyei pudo demostrar con su investigación que las disposiciones generales frente al aprendizaje de una lengua extranjera sí eran de suma relevancia para el surgimiento de la motivación.

En la motivación influían en un grado notable el interés general por otras lenguas y culturas, la valoración positiva del idioma extranjero correspondiente en particular, el reto intelectual que supone aprender idiomas y la voluntad de rendimiento en la clase (*need for achievement*), así como la valoración de experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Dörnyei (1998), la motivación es un proceso que se desarrolla dentro de un intervalo temporal finito y en relación con un objetivo concreto que, tras dar lugar a una disposición a actuar, determinada tanto cognitiva como emocionalmente, se mantiene mediante el esfuerzo hasta que el objetivo deseado se alcanza. Esta acción orientada a un objetivo concreto puede ver debilitada su intensidad antes de tiempo por la intervención de otras fuerzas o también cesar sin haber llegado a alcanzar el objetivo. El carácter abierto del transcurso del proceso que presenta el modelo —y hay que tener en cuenta que no siempre se trata de un proceso lineal— brinda así la posibilidad de describir el desarrollo de la motivación L2¹ individual de los alumnos de la clase de lengua extranjera (Düwell, 2003, 348). El concepto de motivación específico para la clase de lengua extranjera que creó Dörnyei (Dörnyei, 2003; Dörnyei/Schmidt, 2001; Grünewald, 2006, 75s.) ha supuesto una aportación decisiva a la hora de explicar cómo surge la motivación.

En los estudios de casos concretos se podía demostrar, por ejemplo, que las disposiciones generales frente al aprendizaje de lenguas extranjeras que investigaba Dörnyei eran de suma importancia para que surgiera la motivación. Dentro del primer nivel del modelo de motivación, el *language level*, los análisis de casos individuales permitían descubrir, por ejemplo, el grado de aprecio hacia la lengua de meta (sonido, estatus con que se asocia, etc.) o la valoración de la utilidad de dicha lengua para la propia persona; es decir, sobre todo motivos instrumentales. Dentro del segundo nivel, el *learner level*, podían ponerse de manifiesto como elementos relevantes, sobre la base del corpus disponible, la confianza en uno mismo, la autoinfluencia positiva o negativa, la valoración de la propia competencia en la lengua extranjera, la disposición al rendimiento y el motivo del esfuerzo. En el tercer y último nivel del modelo de motivación L2 ampliado, el *learning situation level*, podrían mostrarse, según Dörnyei, un gran número de aspectos relevantes dentro del corpus de datos. Según muestran los resultados, el papel del profesor, por ejemplo, tiene una gran influencia a la hora de fomentar la motivación en el aprendizaje de lenguas. El corpus de datos sobre el que trabaja Dörnyei también le permite confirmar el carácter de proceso que atribuye a la motivación L2: la motivación L2 no es constante, está sometida a fluctuaciones y cabe la posibilidad de que se solape con otros estímulos y motivos.

¹ L2 = motivación hacia la lengua extranjera.

Por este camino ha podido ampliarse el modelo de motivación específico de la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta que, en un nivel intraindividual, pueden confluír al mismo tiempo muchos aspectos distintos y ejercer unos sobre otros una influencia determinante. En cualquier caso, en el presente estudio empírico se demuestra también que algunos componentes ejercen una influencia mayor que otros a la hora de motivar y de mantener la motivación en el aprendizaje; asimismo, se hace patente que determinados componentes específicos de la motivación, tomados de los modelos de la psicología pedagógica (Atkinson, 1957; Heckhausen, 1989; Rheinberg, 2000; para una descripción detallada véase Grünewald, 2006, 54-81) también son de gran importancia para realizar un modelo de motivación específico del aprendizaje de una lengua extranjera. Entre dichos componentes de la motivación específicos cuento sobre todo los que siguen, que se han obtenido del análisis de casos individuales:

- perspectivas de éxito,
- grado en que puede alcanzarse el objetivo del aprendizaje,
- posibilidad de experimentar la propia competencia por parte del alumno,
- percepción individualizada del progreso en el aprendizaje,
- posibilidad de comparación y situación en una escala dentro del grupo,
- dinámica de grupo,
- diferenciación individualizada,
- adaptación del grado de dificultad de las tareas,
- estímulo de las tareas en sí,
- interés específico (no sólo por el objeto, sino también por el medio del aprendizaje),
- actitudes emocionales frente a la lengua extranjera, frente al medio en el que se realiza el aprendizaje y frente a los contenidos del éste (aquí también habría que tener en cuenta los recientes descubrimientos de la neurobiología que inciden en el surgimiento de la motivación: Grünewald, 2006, 69ss.).

3. Resultados

¿Repercute positivamente en la motivación el uso didáctico del ordenador en la clase de idiomas? En caso afirmativo, ¿de qué manera? Los datos apuntan a que los alumnos que de por sí muestran un interés específico por los ordenadores están más motivados en la clase de español con apoyo de ordenadores, con independencia de los contenidos que se transmitan en ella, que los alumnos a quienes no interesan los ordenadores. Para estos últimos puede decirse, entonces, lo contrario: es posible que el uso de ordenadores incluso les desmotive. En determinadas circunstancias se ha alcanzado un aumento de la motivación gracias al uso didáctico de los ordenadores.

Condición necesaria para ello ha sido, en todo en caso, poseer de antemano una actitud positiva o al menos neutral con respecto al recurso «ordenador».

Además, se ha descubierto que la motivación y la auto-valoración de los alumnos son factores interdependientes. Esta interdependencia ha podido demostrarse en casi todos los casos. El alumno que está más motivado, también considera que su progreso individual es mayor. Al mismo tiempo, esta relación puede formularse a la inversa: el que tiene la sensación subjetiva de haber alcanzado un grado de progreso más alto, también dice haber estado más motivado.

Un resultado que, de entrada, nos ha sorprendido es el hecho de que los alumnos no consideran que el recurso del ordenador sea especialmente efectivo en el aprendizaje. A esta conclusión se llega con independencia de las actitudes individuales con respecto a este medio o de los intereses específicos por los ordenadores que pudieran existir con anterioridad. Este resultado guarda una relación expresa con la manera subjetiva en que los sujetos a los que hemos entrevistado valoraban los ordenadores, no con la efectividad objetiva que después ha demostrado el recurso en sí mismo. Curiosamente, son justo aquellos alumnos entusiastas de los recursos informáticos quienes no atribuían una especial efectividad a la clase de español con apoyo de ordenadores. Esta valoración se ha dado con total independencia de la respectiva motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera. Pienso que este descubrimiento tiene que ver con la actitud de un alumno con respecto a un determinado recurso de enseñanza/aprendizaje en términos generales. Todos consideran que los ordenadores son parte de su tiempo libre de una forma natural y los utilizan con mayor o menor intensidad en su vida privada. En este contexto repercute notoriamente la percepción de que los ordenadores e Internet son medios de entretenimiento o parte de su forma de disfrutar el ocio. A la vista de esta valoración, los alumnos invierten menos esfuerzo en la elaboración de las informaciones presentadas. El libro o el texto, por el contrario, son considerados como un medio más exigente al que, por lo tanto, también hay que dedicar más atención y trabajo (Salomon, 1984; Dörr, 1997). En determinadas circunstancias, aquí encontramos una profecía que se cumple a sí misma: la convicción de que los ordenadores son un medio «fácil» se confirma en el propio hecho de que el esfuerzo y la atención que se les dedica son superficiales.

Más allá de esto, el estudio nos ha permitido comprobar que muchos de los sujetos disponen de un elevado potencial de reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje. Eso les permite realizar afirmaciones válidas sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre la organización de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estas afirmaciones suelen guardar una relación con la clase de idiomas

en la que se usa el ordenador de manera didáctica y pueden resultar de ayuda a la hora de definir con mayor precisión el papel del uso didáctico de los ordenadores en el proceso de aprendizaje de los alumnos en un sentido general.

Otro de los resultados se refiere al aprendizaje autónomo con el ordenador: los alumnos consideran que el ordenador es un recurso adecuado para el entrenamiento de un aprendizaje responsable independiente y autónomo. El uso didáctico de los ordenadores en la clase de idiomas posibilita una organización del proceso de aprendizaje parcialmente autónomo, además de un trabajo independiente del profesor. La autogestión del alumno también es sinónimo de individualización del aprendizaje. Cobra sentido cuando un alumno adquiere la capacidad de recurrir por iniciativa propia y de forma rápida además de eficiente a una pluralidad de fuentes e informaciones que pueden contribuir a su aprendizaje. Éstas son condiciones que proporcionan naturalmente el ordenador e Internet (por ejemplo, en una *webquest*). El alumno tiene a sus disposición, en un CD o en Internet, programas didácticos y fuentes de información, posibilidades de establecer contacto con otros sujetos que aprenden lenguas extranjeras en este caso (proyectos basados en el correo electrónico) y, dependiendo del tipo de la actividad, tutores o expertos para apoyarle. La clase de idiomas en la que se usa el ordenador con fines didácticos permite así, a largo plazo, una progresiva independencia de los alumnos con respecto al lugar, el momento y las personas. Los alumnos conceden gran importancia a la libertad de configurar su proceso de aprendizaje de manera autónoma. Sin embargo, también se ha constatado que ciertos grupos de alumnos no acaban de responder en este contexto, y que la organización de sus procesos de aprendizaje resultó un fracaso, creándose para algunos sujetos una atmósfera de trabajo deficiente y poco productiva. En esto me basaría para afirmar de nuevo que es muy necesario realizar un entrenamiento que prepare o acompañe a los alumnos en esta nueva metodología.

En el marco de los análisis de casos individuales descubrimos, además, que los alumnos atribuyen al recurso del ordenador todo un abanico de funciones y posibilidades de aplicación a necesidades individuales. Tanto los alumnos entusiastas y hábiles con los ordenadores como los que no lo son reconocen en esto una gran ventaja de la clase apoyada con recursos informáticos: el uso didáctico del ordenador en la clase de lengua extranjera supuso un punto de apoyo individualizado para aquellos alumnos menos diestros, reforzando la confianza en sus posibilidades de éxito. El caso de estos alumnos con un bajo rendimiento puso de manifiesto que la posibilidad de diferenciación específica que permite el uso del ordenador repercutía de manera positiva en su motivación. La *webquest* en la que trabajaron los alumnos constituyó una experiencia motivadora porque permitió a cada alumno trabajar a su propio ritmo y de acuerdo con su propio nivel de rendimiento. Así

pudo evitarse, al menos durante cierto tiempo, que se formaran una imagen negativa de sí mismos y automáticamente corrigieran la autoinfluencia negativa que esto conlleva.

A esta función diferenciadora específica del ordenador habría que atribuir también la observación de que los alumnos que la clase de español apoyada con recursos informáticos didácticos era más eficaz fueron aquellos con un rendimiento más bajo y no los alumnos con un rendimiento más alto. El uso del ordenador puede, pues, traer consigo una retroalimentación positiva. Esto tiene que ver sobre todo con la medida en que es factible alcanzar los objetivos del aprendizaje, con el nivel de estímulo de las tareas, con la adaptación del grado de dificultad y las perspectivas de éxito. En estos campos, los alumnos con un mayor rendimiento presentan menos problemas de todas formas, y a esto se debe entonces que sean los alumnos con un menor rendimiento quienes consideren más eficaz el recurso del ordenador.

Como fuentes principales de la motivación del uso didáctico del ordenador en la clase de español cabe citar, a raíz del estudio, la percepción subjetiva de los progresos en el aprendizaje, la experiencia de las propias competencias y la autoinfluencia positiva. El análisis de casos individuales permitió demostrar que tanto la percepción subjetiva de los progresos de aprendizaje como la experiencia de las propias competencias contribuían a aumentar la motivación. En la clase apoyada con recursos informáticos, los alumnos también toman conciencia de sus propias competencias en el manejo diestro del recurso del ordenador en sí mismo. Aunque esto no constituye ningún objetivo primario de la clase de idiomas, el uso de ordenadores puede ser un factor motivador en tanto contribuye a que los alumnos 'se involucren' en unos objetos de aprendizaje, lo cual no habría sucedido de no intervenir este medio. El hecho de que la autoinfluencia positiva trae consigo un incremento de la motivación (y a la inversa: de que la autoinfluencia negativa inhibe la motivación) pudo demostrarse una vez más gracias estos análisis de casos individuales. Por último, hay que mencionar que, para la motivación de los alumnos, son decisivos los contenidos del aprendizaje, así como el hecho de que ellos mismos reconozcan que el objeto a aprender es motivador en sí. En relación con esta idea cabría diferenciar entre el surgimiento de la motivación y la persistencia de ésta (también podría hablarse del estímulo del interés y la persistencia de éste). El constante planteamiento de tareas nuevas en la clase de español con apoyo de recursos informáticos y el cambio que este uso didáctico (*webquest*, *software* didáctico) supone para del medio 'ordenador' en sí condujo siempre a un ascenso de la curva de la motivación de los respectivos sujetos. En algunos casos, tras algunas horas de clase de *webquest*, descendió la motivación de los alumnos, si bien volvió a subir al comenzar un nuevo trabajo con el *software* didáctico. Parece ser, pues, que el ordenador sólo influye positivamente en el momento de incrementar la disposición del

alumno a involucrarse en una actividad, pero no necesariamente a activar su atención y su motivación a largo plazo. Aquí resultan, sin duda, mucho más determinantes que el uso de los recursos informáticos el motivo por el cual el alumno estudia (en este caso, la lengua extranjera español), su interés por el objeto del aprendizaje y la motivación individual de su rendimiento.

En el curso de los análisis de casos individuales pudo comprobarse, además, que, en la clase de idioma apoyada con recursos informáticos, también cambiaba el papel del profesor a los ojos de los alumnos: desde el punto de vista de éstos, el profesor ya no es tanto un instructor y controlador del proceso de aprendizaje, sino más bien un consejero y coordinador. Esta idea coincide con el papel del profesor que describieron en sus respectivos «diarios de aprendizaje». Lo que resulta sorprendente es que no todos los alumnos veían este cambio en el papel del profesor como algo deseable. Algunos expresaban un claro deseo de que el profesor actuase más y estructurase su proceso de aprendizaje.

Según el concepto de motivación de Dörnyei's (Grünewald, 2006, 72ss.) también el profesor desempeña un papel fundamental como factor de motivación cuando logra alcanzarse el equilibrio adecuado entre la autonomía de los alumnos y el control del docente. En el nivel del *learning situation level*, Dörnyei concede a esto una gran importancia tanto para que surja como para que persista la motivación en la clase de idiomas. Y denomina este componente de la motivación específicamente ligado al profesor *authority type (controlling vs. autonomy supporting)*.

4. Conclusiones

Los alumnos que han participado en el presente estudio en torno al uso didáctico del ordenador en la clase de español como lengua extranjera citaron los siguientes factores, motivadores o inhibidores de la motivación:

Factores motivadores:

- Posibilidad de asumir una responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera con apoyo de ordenadores
- Independencia en la solución de tareas
- planteamiento abierto de las tareas (se toman en cuenta los intereses de los alumnos)
- organización del proceso de aprendizaje flexible e independiente
- aprendizaje a través de varios canales y presentación multimedia de los contenidos

- presentación visualmente atractiva de los materiales
- pluralidad de funciones que diferencia el ordenador
- el recurso del ordenador en sí mismo
- uso de materiales auténticos
- cambio del papel tradicional del profesor: el profesor pasa a ser consejero y moderador; independencia con respecto al profesor en el proceso de aprendizaje (autonomía)

Factores inhibidores de la motivación

- disposiciones físicas (capacidad de concentración, cansancio, etc.)
- falta de adecuación del grado de dificultad de las tareas y ejercicios
- falta de apuntes de clase escritos en la clase de español con apoyo de ordenadores
- cambio del papel tradicional del profesor: papel demasiado pasivo en la clase de español con ordenadores; el profesor no estructura el proceso de aprendizaje de forma suficiente.
- falta de integración de aquellas fases del aprendizaje en las que se utiliza el ordenador con respecto al resto de las clases de español
- el recurso del ordenador en sí mismo
- problemas técnicos
- fases demasiado poco comunicativas (uso de la lengua de llegada) en la clase de español con apoyo de ordenadores
- en la clase de idiomas con ordenadores no se crea una atmósfera de trabajo productiva porque muchos alumnos no responden adecuadamente a esta organización autónoma e independiente del proceso de aprendizaje

A la vista de todos estos factores, motivadores o inhibidores de la motivación, podemos considerar que las siguientes directrices contribuirían a hacer más efectivo el uso didáctico del ordenador en la clase de idiomas:

- durante las fases de uso del ordenador en la clase, hay que fomentar una y otra vez que los alumnos tomen conciencia de que están inmersos en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, por medio de estrategias de comprensión de textos o del significado de palabras); esto puede llevarse a cabo antes, durante o después del uso del ordenador.
- las fases didácticas apoyadas por el uso de ordenadores deben estar integradas en la clase de lengua extranjera de una forma coherente y estratégica; estas fases deberían alternarse una y otra vez con elementos para practicar la conversación (por ejemplo, fases de debate). La clase de español no debería realizarse única y exclusivamente con el apoyo de ordenadores.

Es frecuente que, a raíz de las clases de idiomas que hayan recibido anteriormente, los alumnos estén acostumbrados a que las actividades que tienen que resolver estén orientadas directamente a la práctica de una destreza concreta, por ejemplo, los ejercicios de comprensión auditiva o de determinadas estructuras gramaticales. En una *webquest*, por el contrario, no podemos hablar de un resultado del aprendizaje tan definido o que pueda delimitarse de una forma tan precisa en cada caso; las tareas varían y con ello también el progreso que se consigue en el aprendizaje, además de las estrategias necesarias en cada caso y las correspondientes destrezas. Es posible que esto produzca en algunos alumnos la sensación de que la clase no está estructurada. Para contrarrestar esto, pueden introducirse de cuando en cuando algunas fases de debate en las que se señale a los alumnos qué resultados se persiguen, ayudándoles así a tomar conciencia de las competencias y destrezas que van a practicar en cada momento. De esta forma, el ordenador deja de ser, en cierto modo, el centro de la clase para convertirse en un recurso para la transmisión de contenidos al mismo nivel que otros. Las fases de debate, por otra parte, sí que deberían tener como objetivo central el uso de la lengua de destino. Este metanivel puede servir de ayuda para que los alumnos descubran nuevos aspectos positivos del trabajo sobre tareas abiertas.

- entrenamiento de métodos y estrategias para la organización del proceso de aprendizaje, tanto preparatorio como simultáneo al proceso.

Los alumnos de la edad de nuestros sujetos no son capaces de organizar por sí mismos sus procesos de aprendizaje de una manera independiente y responsable. Es necesario guiarles y acompañarles en el camino hacia el aprendizaje autónomo. Para ello necesitan estrategias y métodos mediante los cuales aprendan a planificar y estructurar su proceso de aprendizaje y así a solucionar los planteamientos abiertos de las tareas.

- el nivel de estímulo y el grado de dificultad de las tareas en general o los ejercicios en particular deberían variar (diferenciación interna)
- los objetivos del aprendizaje deberían ser alcanzables por todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de rendimiento

La máxima fundamental de la clase debería ser siempre atender al comportamiento individual dentro del proceso de aprendizaje. Una mayor individualización del aprendizaje, basada en los conocimientos previos, los intereses, las condiciones previas, las estrategias y los puntos fuertes de cada alumno aumenta la motivación y la sensación subjetiva de éxito en el aprendizaje. Los planteamientos abiertos de la clase de idiomas con apoyo de ordenadores, como la *webquest* sobre la que se ha

desarrollado el presente estudio, dejan a los alumnos la suficiente libertad individual para resolver las tareas a su propio ritmo y de acuerdo a su nivel.

- crear variables de estímulo en las distintas situaciones

La afirmación: «no hay nada más motivador que el éxito» sigue siendo sumamente acertada en este contexto. De ello se deduce que es conveniente explicitar los progresos en el aprendizaje, ya sea ayudando a que alumno tome conciencia de su propia competencia o mediante informaciones a posteriori por parte del profesor. Conviene también crear ciertas condiciones y estrategias mediante las cuales los propios alumnos, en poco tiempo, sean capaces de reconocer sus propios progresos y, por consiguiente, empezar a corregir su propio «modelo individual» y valorar la propia competencia de un modo más positivo que hasta entonces. Habrá que procurar que los alumnos tomen conciencia de sus éxitos constantemente, y lo más adecuado para ello son los comentarios selectivos a posteriori y las llamadas de atención sobre las relaciones de causa y efecto.

Los resultados de la investigación que hemos expuesto nos permiten concluir que la clase de idiomas en la que se utiliza el recurso del ordenador brinda, en determinadas circunstancias, la posibilidad de reconvertir una autoinfluencia negativa en positiva. En el contexto de la enseñanza en la escuela secundaria serían sumamente valiosos los estudios orientados a descubrir cómo, en casos individuales (Grünwald 2006, S. 169-296), es posible romper este tipo de espirales de autoinfluencia negativa que parecen apuntar a un fracaso cada vez más inevitable. En este sentido, convendría también sistematizar los resultados obtenidos y de esta forma facilitar su aplicación en la práctica.

5. Referencias bibliográficas

ATKINSON, J. (1957). «Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior», en: *Psychological Review* 64, 359-372.

DECI, E. L & RYAN, R. M. (1993). «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik», en: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-228.

DÖRNYEI, Z. (1990). «Conceptualizing motivation in foreign-language learning», en: *Language Learning* 40, 45-78.

— (1994A). «Motivation and motivating in the foreign language classroom», en: *The Modern Language Journal* 78, 273-284.

— (1994b). «Understanding L2 motivation: On with the challenge!», en: *The Modern Language Journal* 78, 515-523.

— (1998). «Motivation in second and foreign language learning», en: *Language Teaching* 31, 117-135.

— SCHMIDT, RICHARD (ed.). (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

— (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications», en: Idem (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Zusatzheft zu *Language Learning* 53, 3-32.

DÖRR, G. (1997). *Fernsehen und Lernen - attraktiv und wirksam?* München: Oldenbourg.

DÜWELL, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 113). Tübingen: Narr.

— (2002). «Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen», en: *Französisch heute* 2, 166-181.

— (2003). «Fremdsprachenlerner», en: Bausch, K. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen et al.: Francke, 347-352.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GREEN, C. (1999). «Categorising motivational drives in second language acquisition», en: *Language, Culture and Curriculum* 12, 265-279.

GRÜNEWALD, A. (2006). *Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Serie KFU, Vol. 24. Peter Lang: Frankfurt, Berlin et al.

HARTER, S. (1981). «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components» en: *Developmental Psychology* 17, 300-312.

HARTINGER, A. & FÖLLING-ALBERS, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HECKHAUSEN, H. (1965). «Leistungsmotivation», en: Thoma, Hans (ed.): *Handbuch der Psychologie*. Band 2. Göttingen: Hogrefe, 602-702.

— (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

— (1989)². *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

KÜSTER, L. (2004). «Recientes teorías motivacionales en su relevancia para las estrategias de aprendizaje», en: Diez, Mercedes; Fernández, Raquel; Halbach, Ana (Hrsg.): *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje/Debating learning strategies*. Frankfurt (a. M.) et al.: Lang, 37-48.

MACNAMARA, J. (1972). «Perspectives on Bilingual Education in Canada», en: *Canadian Psychologist* 13/4, 341-359.

MASLOW, A. (1978)². *Motivation und Persönlichkeit*. Olten et al.: Walter Verlag.

NOELS, K. A. (2003). «Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style», en: Dörnyei, Z. (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Zusatzheft zu *Language Learning* 53, 97-136.

RHEINBERG, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen et al.: Hogrefe.

— (1985). «Motivationsanalysen zur Interaktion mit Computern», en: Mandl, H. / Fischer, P. (ed.): *Lernen im Dialog mit dem Computer*. München et al.: Urban und Schwarzenberg.

— (1989) *Zweck und Tätigkeit: Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

— (2000)³. *Motivation*. Berlín et al.: Kohlhammer.

RIEMER, C. (2003). «Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung», en: Baumgarten, N. & Böttger, C. & Motz, M. & Probst, J. (ed.). *Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 72-96.

ROTH, G. & SIEBERT, H. (2003). «Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit», en: *Report (Literatur- u. Forschungsreport Weiterbildung)* 26 (3), 14-19.

ROTH, G. (2003b). «Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?», en: *Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung)*, 26/3, 20-28.

SALOMON, G. (1984b). «Television is easy and print is «tough»: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions», en: *Journal of Educational Psychology* 76/4, 647-658.

SCHIEFELE, U. & KRAPP, A. & SCHREYER, I. (1993). «Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung», en: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 25/2, 120-148.

SCHIEFELE, U. & SCHREYER, I. (1994). «Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung», en: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8, 1-13.

SPITZER, D. (1996). «Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design», en: *Educational Technology* 5/6, 45-49.

STANGL, W. (1998). *Motive und Motivation*. Online-Dokument: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/> [17.09.2008].

